

„Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/29/2007

Jacek Kochanowski

Wiedza jako władza i wiedza jako opór. Wokół koncepcji Marka Olssena, Johna Coddia i Anne-Marie O'Neill

Podjmując idee przedstawione przez Marka Olssena, Johna Coddia i Anne-Marie O'Neill w książce *Education Policy: Globalization, Citizenship and Democracy* (2004), autor wskazuje na pominięcie we współczesnych studiach nad edukacją zasadniczej roli wiedzy, jaką odgrywa ona w procesach władzy i w procesach oporu. Odwołując się do teorii kultury Michela Foucaulta, a także do teorii radykalnej demokracji Chantal Mouffe, wskazuje, iż także we współczesnym społeczeństwie wiedza jest podstawowym elementem procedur władzy i powiązanych z nimi różnorodnych *technik dyscyplinarnych*. Wskazując na podstawowe obszary oddziaływania wiedzy wbudowanej w relacje władzy, omawia pojawiające się w owych obszarach możliwości generowania strategii oporu – strategii także opartych na wiedzy.

Słowa kluczowe: wiedza, społeczeństwo wiedzy, demokracja, władza, Michel Foucault, Chantal Mouffe.

Wprowadzenie

Wiedza jest współcześnie podstawowym kapitałem jednostki, warunkującym jej odnalezienie się w rzeczywistości wolnorynkowej. Wiedza bowiem i powiązane z nią umiejętności stanowią podstawę indywidualnych kompetencji, umożliwiających jednostkom sprawne funkcjonowanie w obrębie różnorodnych pól aktywności zawodowej i prywatnej. Choć pojęcie „kompetencje” jest oczywiście znacznie szersze i obejmuje nie tylko wiedzę oraz umiejętności, ale także – jak wskazują na to m.in. Lyle M. Spencer i Signe M. Spencer (1993) – system wartości motywujący do aktywności w danej dziedzinie oraz indywidualne cechy psychiczne wpływające na skuteczność owej aktywności, to można zasadnie stwierdzić, że współczesne badania edukacyjne w dużym stopniu ograniczają swą analizę problematyki roli wiedzy w procesach społecznych właśnie do kwestii kompetencji. W niniejszym artykule, podejmując idee przedstawione przez trójkę nowozelandzkich przedstawicieli *educational studies*: dr. Marka Olssena, prof. Johna Coddia i dr. Anne-Marie O'Neill w książce *Education Policy: Globalization, Citizenship and Democracy* (2004)

chciałbym wskazać, że tego typu zawężenie, szczególnie wobec współcześnie obserwowanych przemian społecznych, oznacza pominięcie zasadniczej roli, jaką odgrywa wiedza w procesach władzy i w procesach oporu. Intelktualnym zapleczem zarówno koncepcji Olssena, Codda i O'Neil, jak i moich uwag jest teoria kultury Michela Foucaulta; w tym sensie niniejszy artykuł jest kontynuacją moich wcześniejszych rozważań (por. Kochanowski 2006) i ich doprecyzowaniem. Odwołując się do ustaleń Olssena, Codda i O'Neil, będę się starał wykazać, iż teza Foucaulta mówiąca o tym, że wiedza jest podstawowym elementem procedur władzy i powiązanych z nimi różnorodnych *technik dyscyplinarnych* jest nadal aktualna, zaś omawiana tu koncepcja wskazuje jedną z możliwych dróg budowania strategii oporu.

Wiedza jako władza

Koncepcję Michela Foucaulta charakteryzowałem już gdzie indziej (Kochanowski 2004, 2006), toteż tutaj przywołam tylko najważniejsze ustalenia francuskiego myśliciela, niezbędne dla dalszych konstatacji. Foucault zauważa, że nowoczesność przyniosła ze sobą radykalną zmianę w zakresie technik sprawowania władzy: o ile w okresie przednowoczesnym władza miała charakter scentralizowany, zaś posłuszeństwo wymuszane było przede wszystkim przy użyciu przemocy fizycznej przybierającej postać spektakularnych kaźni tych, którzy ośmielili się naruszyć królewskie postanowienia, o tyle w czasach nowoczesnych władza zyskała postać dyskretnych i rozproszonych technik dyscyplinarnych. Władza nad śmiercią, powiada Foucault, zamieniła się we władzę nad życiem: w czasach, gdy „lud” przemienił się w potencjalnie użyteczne „zasoby ludzkie”, władza, zamiast karać śmiercią nieposłusznych, postanowiła z jednej strony zapobiegać nieposłuszeństwu, z drugiej zaś naprawiać, renormalizować tych, którzy odbiegali od tego, co uznane zostało za normę. Wymogi powstającego ładu kapitalistycznego sprawiły, że dyscyplinowanie niesubordynowanych stało się bardziej efektywnym sposobem sprawowania władzy niż eliminowanie przekraczających prawo. Władza dyscyplinarna wymagała ścisłego powiązania technologii rządzenia z wiedzą, odgrywającą podwójną rolę. Po pierwsze, wiedza miała dostarczać naukowego – co oznacza: obiektywnego i niekwestionowalnego – uzasadnienia obowiązujących norm społecznych. W tym celu w obrębie dyskursu naukowego dokonano swoistej parcelacji ludzkiego życia i w odniesieniu do każdego z jego aspektów ustanowiono zakres normy oraz precyzyjnie scharakteryzowano obszar tego, co będzie uznawane za nie-normę. W ten sposób zachowania wykraczające poza zakres normy nie były już po prostu nieposłuszeństwem, ale stały się chorobą lub co najmniej zaburzeniem. Konstytutywnym elementem owego aparatu wiedzy/władzy były szczegółowo opracowane techniki ortopedyczne, rozumiane jako strategie renormalizacji dewiacyjnie „zaburzonej” jednostki. Działanie prewencyjne owego aparatu wiedzy/władzy polegało na tym, iż wiedza – po drugie – miała stać się elementem świadomości jednostek oraz warunkować jej sposób postrzegania siebie i postrzegania świata. Efekt ten jest osiągany poprzez implantację w procesach socjalizacji odpowiednich koncepcji zdrowia (stanu charakteryzującego jednostkę poprawnie funkcjonującą w swym otoczeniu społecznym i właściwie wypełniającą swe funkcje) oraz ładu społecznego (stanu otoczenia społecznego jednostki, w którym ta czuje się bezpiecznie; konstruowanie wizji takiego ładu wymaga wszcze-

pienia jednostkom strachu przed tym, co łańd ów może zaburzyć – przede wszystkim strachu przed niesubordynowanym Odmieńcem, następnie zaś strachu przed Obcym: jednostką przybyłą z zewnątrz i w tym sensie niedostosowaną do lokalnego łańdu normatywnego). Owa koncepcja zdrowia i koncepcja łańdu społecznego (a zatem koncepcje normalności odnoszące się do organizmu człowieka i do „organizmu” społecznego) stawały się podstawą tożsamości jednostki. W tym sensie Foucault wygłosił swoją słynną formułę: „Ujarzmić ludzi to znaczy wytworzyć w nich *ja*” (Foucault 2000, s. 59). Tożsamość jednostki jest produktem, (nowo)tworem procesów kulturowej normalizacji, polegającej na wszczepieniu jednostce w procesie wczesnej socjalizacji, ale także w obrębie szeroko rozumianych działań edukacyjnych ujmowanych jako element reprodukcji kulturowej (o czym niżej) wiedzy uzasadniającej obowiązujące normy. To ważne: nie chodzi jedynie o to, że władza używa wiedzy do osiągnięcia swoich celów, ale o coś znacznie więcej: władza produkuje wiedzę, czy może lepiej: wiedza powstaje w polu wyznaczonym przez wektory oddziaływania procedur władzy. Foucault pisze o tym w następujący sposób:

Trzeba będzie także, być może, zarzucić tradycyjne wyobrażenia, że wiedza rodzi się tam tylko, gdzie ustają związki z władzą i można ją rozwijać jedynie poza jej nakazami, wymogami i interesami. [...]. Wypada raczej uznać, że władza produkuje wiedzę (ale nie dlatego po prostu, że faworyzuje ją, gdy ta jej służy lub wykorzystuje, gdy jest użyteczna); że władza i wiedza wprost ze sobą się wiążą; że nie ma relacji władzy bez skorelowanego z nimi pola wiedzy, ani też wiedzy, która nie zakłada i nie tworzy relacji władzy. [...] Krótko mówiąc – to nie działanie podmiotu poznającego tworzy wiedzę użyteczną dla władzy lub wobec niej oporną, ale władza-wiedza, procesy i walki, którym podlega i z których się składa, wyznaczają możliwe formy i dziedziny poznania (Foucault 2000, s. 28–29).

Jest to stwierdzenie odgrywające bardzo ważną rolę w koncepcji polityki edukacyjnej Olssena, Codd’a i O’Neil. Wskazują oni słusznie, że ograniczanie analizy miejsca wiedzy w sieci interakcji społecznych do problematyki kompetencji i skupianie się wyłącznie na konceptualizowaniu wiedzy jako pewnego typu zasobu, towaru, dzięki któremu jednostka, nawet nie posiadając innego rodzaju zasobów, może uczestniczyć w grze wolnorynkowej, prowadzi w gruncie rzeczy do zapoznania o wiele bardziej fundamentalnej funkcji wiedzy: tej mianowicie, która wynika z jej ścisłego powiązania z mechanizmami władzy. Co więcej, Olssen, Codd’a i O’Neil dodają, iż owo pominięcie i przemilczenie nie jest niczym innym niż efektem oddziaływania władzy na sposoby wytwarzania i przekazywania wiedzy o mechanizmach rządzących procesami społecznymi i jest przykładem na to, w jaki sposób relacje władzy wytwarzają pole wiedzy służącej panowaniu.

Neoliberalizm – anatomia dyskursu władzy

Podstawowym przykładem, którym posługują się omawiani autorzy w celu zilustrowania współczesnych przejawów owego procesu jest przykład dyskursu neoliberalnego. Zwracają oni uwagę na fakt, że w dyskursie tym dokonane zostało swoiste zafałszowanie wiedzy o podstawowych mechanizmach związanych z procesem globalizacji, zafałszowanie prezentowane jako bezalternatywna teoria naukowa. Fałszerstwo polega na utożsamieniu dwóch zupełnie odrębnych aspektów globalizacji. Pierwszy z nich, zwany przez autorów Globalizacją I, możemy na użytek niniejszego tekstu określić mianem globaliza-

cji komunikacyjnej w szerokim znaczeniu tego terminu, i zdefiniować jako *niespotykany w historii ludzkości poziom różnego typu połączeń komunikacyjnych we współczesnym świecie, będący skutkiem zmian społecznych i rozwoju technicznego*. Elementami tak zdefiniowanej globalizacji, zdaniem autorów, jest rozwój technologii umożliwiających błyskawiczne przemieszczanie się po globie, natychmiastową łączność z dowolnym zakątkiem Ziemi i związany z tym niemal zupełny brak barier w przepływie informacji (zwłaszcza dzięki rozwojowi Internetu), możliwość błyskawicznych transakcji transkontynentalnych. Skutkiem Globalizacji I jest konwergencja społeczna i kulturowa. Drugi aspekt globalizacji zwany jest przez Olssena, Coddę i O'Neila Globalizacją II, a na użytek tego tekstu określić go możemy mianem globalizmu neoliberalnego, bowiem w przekonaniu przywoływanych teoretyków polega przede wszystkim na *konwergencji systemów gospodarczych wymuszonych globalną polityką makroekonomiczną zdominowaną przez paradygmat neoliberalny*. Konsekwencją Globalizacji II jest powstanie systemu dominacji ortodoksji neoliberalnej, powiązanego z wszechwładzą ponadnarodowych korporacji. Jako przejawy Globalizacji II autorzy wymieniają m.in.: zastąpienie porozumienia z Bretton Woods przez dogmaty neoliberalne (takie jak otwartość granic, płynność kursu walutowego, zniesienie kontroli kapitału itp.), deregulacja i liberalizacja rynku, ustanowienie banków centralnych na pozycji autonomicznych podmiotów władzy w zakresie polityki monetarnej, wzrost znaczenia międzynarodowych ekspertów oraz ponadnarodowych organizacji finansowych. Oczywiście, charakterystyka ta nie prezentuje pełnego obrazu tak wielowymiarowego i skomplikowanego zjawiska, jakim jest globalizacja, służy bowiem wyłącznie do zilustrowania wspomnianej wyżej tezy o powiązaniu relacji władzy z wykreowaną przez nie wiedzą.

Falszństwo, o którym wspomniałem, polega – zdaniem autorów omawianej koncepcji – na utożsamieniu obu tych typów globalizacji oraz na utrzymywaniu, że oba są nieuchronne. Konsekwencją takiego kierunku myślenia jest sugerowanie, iż sprzeciw wobec neoliberalnej ortodoksji ma taki sam sens jak sprzeciw wobec elektryczności czy rozwoju Internetu. Tymczasem Olssen, Codd i O'Neil utrzymują, że powstrzymanie Globalizacji II nie tylko *jest możliwe*, ale że jest ono wręcz konieczne ze względu na zgubne, ich zdaniem, skutki, jakie ten typ globalizacji ze sobą niesie. W przekonaniu autorów omawianej koncepcji dominacja liberalizmu prowadzi do gwałtownego powiększania się nierówności ekonomicznych i społecznych, czego efektem jest równie gwałtowna pauperyzacja krajów-peryferii, będących zapleczem coraz bogatszych państw światowego centrum. Przedstawiają oni następujący mechanizm: utożsamienie Globalizacji I i Globalizacji II prowadzi do wytworzenia iluzji nieuchronności Globalizacji II, a zatem nieuchronności hegemonii paradygmatu neoliberalnego. Owa iluzja nieuchronności jest podtrzymywana przez (i zwrótnie podtrzymuje) iluzję racjonalności neoliberalizmu za sprawą dominacji ekspertów reprezentujących tę perspektywę makroekonomiczną i opanowanie przez nich dyskursu publicznego. Zjawisku temu towarzyszy konstytucjonalizm ekonomiczny, który polega na „ujmowaniu rynku w kategoriach ładu konstytucyjnego z właściwymi dla niego prawami, procedurami i instytucjami, których zadaniem jest ochrona rynku przed ingerencją polityczną” (Jayasuriya 2001, s. 452, za: Olssen, Codd, O'Neill 2004, s. 258). Konsekwencją jest odebranie państwom narodowym suwerenności gospodarczej i zagwarantowanie hegemonii paradygmatowi neoliberalnemu. Olssen, Codd i O'Neill poświęcają bardzo wiele miejsca w swej pracy krytyce zarówno neoliberalizmu, jak i jego dominacji w postaci owego konstytucjonalizmu ekonomicznego. Nie będę szczegółowo przedstawiał, analizował ani ko-

mentował przedstawionej przez nich antyneoliberalnej argumentacji, ponieważ nie jest to celem niniejszego tekstu. Bez względu bowiem na to, jak oceniamy dominację neoliberalizmu zarówno w teorii makroekonomicznej, jak i – przede wszystkim – we współczesnej gospodarce, to przyznać wypada, że dominacja ta jest istotnie faktem. Zdaniem naszych autorów jest to podstawowy przykład na współcześnie występujące mechanizmy wiedzy/władzy: władzy, która wytwarza pewien typ dyskursu, a w jego polu wiedzę, która jest narzędziem technik sprawowania owej władzy, w tym przypadku: władzy gospodarczej. Istotny dla nas jest wniosek, który wyprowadzają oni ze swych analiz: jeśli wiedza jest podstawowym narzędziem dominacji i przemocy, to także wiedza stać się musi podstawowym instrumentem budowania strategii oporu.

Mechanizmy wiedzy/władzy – reprodukcja, retoryka braku alternatywy, wymazywanie sprzeciwu

Wykraczając poza analizy przedstawione w pracy Olssena, Coddia i O'Neill, można wstępnie zarysować następujące trzy mechanizmy, w obrębie których we współczesnym świecie wiedza funkcjonuje w polu władzy. Po pierwsze – jak wskazał Pierre Bourdieu – *wiedza jest elementem procedury reprodukcji systemu wartości wspierającego aktualny ład przestrzeni społecznej*:

Prawa rynku, na którym wytwarza się wartość ekonomiczna lub symboliczna, to znaczy wartość jako kapitał kulturowy, arbitralności kulturowe odtwarzane przez różne Działania Pedagogiczne (DP) i tym samym wytwory tych DP (wykształcone jednostki), wytwarzają jeden z mechanizmów (w zależności od typu formacji społecznej – mniej lub bardziej deterministyczny), dzięki któremu zapewniona zostaje reprodukcja społeczna określona jako reprodukcja struktury układów sił pomiędzy klasami (Bourdieu, Passeron 2006, s. 84).

Proces edukacyjny, zarówno ze względu na samą swoją strukturę i cechy formalne, jak i na efekt ostateczny, jakim jest jednostka wyposażona w szeroko rozumiane kompetencje, odtwarza aktualny w danej przestrzeni społecznej system dominacji przede wszystkim poprzez reprodukcję systemu wartości, powiązanego z opartą na tym systemie wartości wizją ładu społecznego. Jednak, o czym szeroko pisze Bourdieu, nawiązując w ten sposób do ustaleń Foucaulta, reprodukcja owa jest tym skuteczniejsza, im bardziej dyskretnie działa i im skuteczniej uda się zamaskować jej prawdziwy cel: proces edukacyjny przedstawiany jest nie jako reprodukcja określonego systemu wartości, ale jako proces transmisji obiektywnej wiedzy o rzeczywistości. W warstwie formalnej istotnie jest to proces transmisji wiedzy i z tego powodu błędem byłoby sugerowanie, że w procesie tym świadomie uczestniczą jednostki podejmujące działania pedagogiczne. Problem polega na tym, że wiedza, którą mogą one przekazywać w najlepszej wierze, jest wiedzą wpisaną w praktykę władzy, w związku z czym osiąga ona swoje skutki bez względu na to, czy owe jednostki mają świadomość owego uczestnictwa, czy nie. Co więcej, można przyjąć, że proces ten jest tym skuteczniejszy, im mniejsza jest świadomość uczestników działań pedagogicznych co do ich prawdziwego celu. Sytuację komplikuje jeszcze fakt, że jeśli istotnie celem działania pedagogicznego w procesie edukacyjnym wszystkich stopni ma być przygotowanie wykształconej jednostki do podjęcia aktywności w przestrzeni społecznej, a zatem wyposażenie jej w niezbędne kompetencje, wówczas rzeczywiście koniecz-

ne jest przekazywanie owej wiedzy, będącej podstawowym składnikiem kompetencji. Do właściwego funkcjonowania w społeczeństwie i do zapewnienia sobie warunków niezbędnych do przetrwania jednostka potrzebuje wiedzy o tym, jakie zasady rządzą podstawowymi procesami społecznymi. Jednak – i to jest pierwszy krok wskazujący na możliwe strategię oporu – drugim mechanizmem technologii wiedzy/władzy jest *ukazywanie dominującej wizji rzeczywistości jako bezalterantywnej*. Analiza dyskursu publicznego w Polsce pokazuje, jak bardzo silny jest ten mechanizm w odniesieniu do ideologii neoliberalnej: wszystkie inne koncepcje makroekonomiczne, czyli wszystkie te, które wykraczają poza neoliberalną ortodoksję, prezentowane są nie tylko jako gorsze, nie tylko jako niesłuszne, ale przede wszystkim jako nieracjonalne, czyli po prostu nierozumne. Ten sposób agresywnego wspierania już nie tyle dominacji, ile hegemonii neoliberalnej wiąże się z trzecim i ostatnim mechanizmem wiedzy/władzy, a mianowicie mechanizmem *wymazywania głosów sprzeciwiających się hegemonicznemu punktowi widzenia* nie tyle poprzez ich wyciszanie (co jednak niekiedy także ma miejsce), ale przede wszystkim poprzez wykazywanie ich nieracjonalności, nieprawdziwości i niesłuszności. Ten sposób jest w gruncie rzeczy skuteczniejszy, bowiem umożliwia ośmieszenie poglądów zagrażających hegemonii dyskursu dominującego. W odniesieniu do głosów nie tyle antyneoliberalnych, ile po prostu nieneoliberalnych technikami realizującymi ten scenariusz są najczęściej sprowadzanie „niechcianych” poglądów do absurdu, umieszczanie ich w niekorzystnym kontekście czy deprecjonowanie jednostek owe poglądy wypowiadających.

Wiedza/władza w dyskursie seksualnym

Ponieważ wspomniałem, że nie jest celem tego tekstu zabieranie głosu w sporze o panujący ład gospodarczy, sięgnę do nieco innego przykładu z zakresu moich wcześniejszych badań, przykładu związanego zresztą ściśle z tematami analiz Michela Foucaulta. Podobne mechanizmy wymazywania głosów i utrzymywania hegemonii dyskursu dominującego poprzez kreowanie iluzji jego bezalternatywności obserwujemy w odniesieniu do problematyki praw lesbijek i gejów. Interesujące przykłady przynosi analiza dyskursu publicznego w tym zakresie (por. Horbulewicz 2007; Śmietana 2005). Pokazuje ona, że także w tym przypadku mamy do czynienia z trzema wymienionymi wyżej mechanizmami wiedzy/władzy: wbudowania wiedzy w procedury reprodukcji systemu dominacji, ukazywania dominującej wizji rzeczywistości jako bezalterantywnej oraz wymazywania głosów niesubordynowanych. Sytuacja społeczna i kulturowa osób homoseksualnych jest opisywana w naukach społecznych za pomocą pojęcia heteronormatywizmu: heteroseksualizm prezentowany jest jako wyłączne i obowiązkowe zachowanie seksualne, z czego wynikają różnorakie konsekwencje, m.in. brak uwzględnienia w procesach socjalizacyjnych różnorodności orientacji seksualnych, nakaz „niewidzialności osób homoseksualnych”, oburzenie wywołane ujawnianiem się takich osób i formułowaniem przez nich postulatów politycznych. Stan taki jest konsekwencją dominującego w naszej przestrzeni społecznej systemu normatywnego, jednak niezwykle interesujący jest fakt, jak w dalszym ciągu do uzasadniania owego systemu dominacji (heteroseksualnej) używana jest wiedza.

Jak dowodzą w swych pracach przywołani wyżej autorzy, żadna z kategorii aktorów społecznych walczących o utrzymanie heteronormatywnej dominacji nie poprzestaje po

prostu na stwierdzeniu, że jest to zgodne z obowiązującymi w Polsce standardami kulturowymi, słusznie domniemywając, iż wobec faktu zachodzących różnorodnych zmian kulturowych jest to argument nieprzekonujący (z tego, że tak jest *teraz* nie wynika, że tak być *musi* w przyszłości). Toteż jedynym wyjściem jest sięgnięcie do wiedzy jako elementu mechaniki władzy. W dalszym ciągu zatem w procesie edukacyjnym nie mamy w Polsce nowoczesnej edukacji seksualnej, w której uczniowie i uczennice mogą się dowiedzieć, że istnieje więcej niż jedna orientacja seksualna, zaś homoseksualizm nie jest zaburzeniem ani chorobą. Tam, gdzie mowa jest o ludzkiej seksualności, przekaz ma charakter heteronormatywny: o homoseksualizmie wspomina się marginalnie i wciąż najczęściej pejoratywnie. Ponieważ przekaz ten nie jest zgodny ze współczesnym stanem wiedzy naukowej, w sposób bardziej wyraźny niż w innych wypadkach widać tu wiedzę działającą w polu władzy. Analiza zaś wypowiedzi publicznych na temat homoseksualizmu wskazuje także na obecność pozostałych dwóch mechanizmów wiedzy/władzy. Z jednej strony zatem osoby wypowiadające się na ten temat z pozycji heteronormatywnych, nieodmiennie powołując się na różnorodne badania i często używając słownictwa naukowego (które czerpią z odpowiednich publikacji prezentowanych jako naukowe), odmalowują obraz upadku cywilizacji i wyginięcia ludzkości, które nastąpić ma w wyniku zwycięstwa „awangardy homoseksualnej”. W ten sposób poglądy odmienne od tych wpisanych w pole heteroseksualnej dominacji ukazywane są jako nieracjonalne, wymierzone w żywotne interesy ludzkiego gatunku. Ten tok myślenia dość trudno zrekonstruować, niemniej opiera się on na założeniu, że widzialność homoseksualistów, instytucjonalizacja ich związków oraz zaistnienie w socjalizacji i edukacji treści związanych z przygotowaniem do funkcjonowania w społeczeństwie jako osoba homoseksualna, najprawdopodobniej może zachęcić do homoseksualizmu tak wiele osób, iż spowoduje to marginalizację zachowań heteroseksualnych (tego rodzaju retoryka występuje w dyskursie naukowym, politycznym, religijnym i publicystycznym, por. Horbulewicz 2007). Warto zauważyć analogię do dyskursu wpisanego w paradygmat neoliberalny: odejście od neoliberalnej ortodoksji ma wywołać, zdaniem wielu teoretyków czy publicystów, równie katastrofalne skutki (por. Jayasuriya 2001). Analogiczne podobieństwo widać przy trzecim mechanizmie wiedzy/władzy: każda publiczna wypowiedź osoby homoseksualnej jest zazwyczaj kontrowana wypowiedzią „unieważniającą” głos homoseksualny. Przykładem może być dyskusja na temat praw lesbijek i gejów publikowana latem 2002 r. w „Gazecie Wyborczej” (por. Desperak 2006): głos działacza gejowskiego proponującego rozważenie kwestii instytucjonalizacji związków lesbijek i gejów w kontekście praw człowieka został już następnego dnia skontrowany wypowiedzią pozornie nie na temat, a mianowicie artykułem psychołożki o konieczności leczenia homoseksualizmu. Nie podjęte zostały żadne argumenty zaprezentowane w wyjściowym tekście, skutecznie natomiast unieważniono głos homoseksualny jako głos wymagającego leczenia dewianta. Warto zauważyć, że w unieważnienie owego głosu zaangażowano autorytet nauki: opublikowano artykuł powołujący się na koncepcje naukowe związane z homoseksualizmem. Wiedza ponownie okazała się niezbędna w praktyce władzy, co więcej: była to wiedza skonstruowana po to, by ów konkretny efekt władzy (heteronormatywny) osiągnąć.

Wiedza jako opór

Zdaniem Olssena, Codd i O'Neill uważne przeanalizowanie sposobu, w jaki we współczesnym świecie funkcjonują relacje wiedzy/władzy jest niezbędne do opracowania skutecznej strategii oporu. Skoro podstawowym polem – brzmi zasadnicza teza trojga nowozelandzkich naukowców – w obrębie którego realizowane są przedsięwzięcia władzy jest wiedza, także opór musi być konstruowany w polu wiedzy. Budowanie owego oporu powinno się, ich zdaniem, odnosić do trzech typów działań. Po pierwsze, należy *odrzuć ujmowanie roli wiedzy wyłącznie w kategoriach kompetencji* i – mając świadomość wpłynięcia jej w procedury władzy – zmierzać do konceptualizowania wiedzy jako podstawy refleksyjności. Po drugie, *wiedza musi zostać otwarta*: nie jest możliwe uwolnienie wiedzy od pola władzy, ponieważ zawsze wytwarzana jest ona z konkretnej pozycji, a zatem wiąże się z wykluczającym gestem władzy (np. dyskurs neoliberalny uwzględnia wyłącznie interesy wielkiego kapitału, dyskurs seksuologiczny jest skonstruowany z perspektywy heteronormatywnej itp.), ale można próbować projektować procedury wytwarzania i transmisji wiedzy w taki sposób, aby możliwe było współistnienie obok siebie alternatywnych narracji o rzeczywistości. Po trzecie, *wiedza stać się musi fundamentem procedur głębokiej demokracji* w taki sposób, aby wiedza mogła być podstawowym orężem ochrony jednostki przed mechanizmami dominacji. Olssen, Codd i O'Neill skupiają się przede wszystkim na ostatniej strategii oporu, która prowadzi ich do sformułowania teorii *państwa edukacyjnego*, jednak zanim zrelacjonują tę teorię i wskażą na jej możliwe trudności, krótko o dwóch pierwszych.

Wiedza – refleksyjność – kompetencje

Wspominałem o tym na początku niniejszego tekstu: wiedza jest we współczesnych badaniach edukacyjnych ujmowana przede wszystkim w kategoriach kompetencji. Podstawowym celem procesu edukacyjnego jest nabycie przez jednostkę szeroko rozumianej sprawności w funkcjonowaniu w różnych kontekstach społecznych, z jakimi przychodzi jej się spotkać: w rodzinie, w obrębie społeczności lokalnej, w organizacji, wreszcie w państwie z jego procedurami. Jednostka kompetentna to taka jednostka, która w każdym z tych kontekstów funkcjonuje sprawnie: spełnia oczekiwania swojego otoczenia, wypełnia nałożone na nią zadania i osiąga spodziewane efekty. W takim ujęciu wiedzę „wartą zachodu” staje się wyłącznie wiedza użyteczna, tzn. taka, która zwiększa zakres kompetencji jednostki. Olssen, Codd i O'Neill gwałtownie sprzeciwiają się takiemu sposobowi konceptualizowania funkcji wiedzy, ponieważ ich zdaniem prowadzi to do swoistego „urynkowania wiedzy”, wpisania jej w reguły wolnorynkowe:

Neoliberalizm zmierza do przeobrażenia nauczycieli w profesjonalnych menedżerów zdolnych do sprawnego i efektywnego działania w obszarze globalnego rynku edukacyjnego. Profesjonalny menedżer jest nieco bardziej kompetentny od wykwalifikowanego technika, zaś jego podstawową zaletą ma być nie zdolność do refleksji krytycznej, ale wydajność [...] (Olssen, Codd, O'Neill 2004, s. 270).

W ten sposób wiedza staje się przede wszystkim towarem podlegającym klasycznemu prawu popytu i podaży. Uczniowie i studenci poszukują zatem wyłącznie takiej wiedzy, którą można korzystnie sprzedać, co buduje profil popytu, na który odpowiadają uczelnie

otwierające kolejne wydziały finansów, ekonomii, marketingu itp. Jeśli socjologia – to socjologia pracy lub organizacji. Jeśli psychologia – to psychologia zarządzania lub reklamy. W przypadku uczelni niepublicznych jest to dość zrozumiałe – funkcjonują one w rzeczywistości wolnorynkowej i muszą oferować taką usługę edukacyjną, na którą jest popyt. Jednak proces ten dotyczy także uniwersytetów, na których zanikają te kursy, które nie przekładają się bezpośrednio na żadne dobrze widziane na rynku kompetencje. Wreszcie nauka staje się ofiarą procesu urynkowania wiedzy, bowiem wątleje strumyczek pieniędzy przeznaczany na badania nie mające bezpośredniego lub przynajmniej pośredniego zastosowania w gospodarce, przemyśle czy medycynie – na tzw. badania podstawowe. Znamionym przykładem tego trendu może być teza Terence'a Kealeya (1996), który stwierdził, iż współczesny postęp ekonomiczny i rozwój gospodarczy świata niewiele zawdzięczają ekonomicznym badaniom podstawowym, w związku z czym należy przestać je finansować.

Jak nie bez racji zauważają Olssen, Codd i O'Neill, system ten wzmacnia globalny ład neoliberalny, ponieważ w pogoni za kolejnymi kompetencjami, które można zaoferować na rynku, jednostki nie mają ani czasu, ani ochoty na zastanawianie się na tym, czy ład ten jest rzeczywiście ładem służącym ich interesom. W ciekawy sposób odwołują się oni do pojęcia refleksyjności, zaproponowanego przez Anthony'ego Giddensa (2006), sugerując konieczność budowania alternatywy dla takiego stanu rzeczy. Giddens pisze następująco:

W posttradycyjnym porządku nowoczesności, w kontekście nowych form zapośredniczania doświadczenia, tożsamość jednostki staje się przedsięwzięciem refleksyjnym. Refleksyjny projekt „ja”, który polega na utrzymywaniu spójnych, chociaż wciąż na bieżąco weryfikowanych narracji biograficznych, rozgrywa się w kontekście wielokrotnego wyboru zapośredniczonego przez systemy abstrakcyjne. [...] Wraz ze słabnącym oddziaływaniem tradycji i rosnącym oddziaływaniem dialektycznego współoddziaływania globalności i lokalności w rekonstruowaniu życia codziennego, jednostki są zmuszane dokonywać wyborów tożsamościowych spośród wielorakich opcji. Oczywiście występują też przeciwstawne, standaryzujące tendencje. Ich najwyraźniejszym chyba przejawem jest urynkowanie, ponieważ kapitalistyczna produkcja i dystrybucja stanowią rdzeń instytucji nowoczesności. [...] Głównym czynnikiem strukturalizacji tożsamości jednostki staje się refleksyjne planowanie życia, które ze swej natury zakłada ocenę ryzyka zapośredniczoną przez kontakt z systemami eksperckimi (Giddens 2006, s. 8–9).

W tej perspektywie wiedza ma służyć przede wszystkim jednostce w jej przedsięwzięciach autokreacyjnych, co prowadzi nowozelandzkich teoretyków do dość radykalnego przeciwstawienia wiedzy ujmowanej jako rdzeń kompetencji – wiedzy jako podstawy refleksyjności. W moim przekonaniu jednak aż tak silne przeciwstawienie jest niewłaściwe. Nie można bowiem abstrahować od faktu, iż wiedza w wolnorynkowej rzeczywistości, w której żyjemy, jest towarem (często jedynym, jaki jednostki pozbawione zasobów innego rodzaju mogą oferować). Ponadto pojęcie kompetencji – o tyle, o ile zostanie rozszerzone na całość życiowej aktywności jednostki – trafnie oddaje funkcję, jaką wiedza ma spełniać w działaniach jednostek i zbiorowości. Łącząc oba te przeciwstawiane sobie nawzajem przez Olssena, Coddę i O'Neill terminy: kompetencji i refleksyjności, chciałbym zaproponować pojęcie *kompetencji refleksyjnych*, zdefiniowane wstępnie jako *zestaw obejmujący wiedzę, umiejętności, motywacje i wartości, umożliwiające jednostce z jednej strony przystosowanie się do funkcjonowania w przestrzeni społecznej i skuteczne wypełnianie różnorodnych ról, z drugiej zaś konstruowanie własnej koncepcji siebie (i związanej z nią*

koncepcji świata) poprzez krytyczny stosunek do zastanych tradycji, lokalnego systemu normatywnego oraz gmachu wiedzy prezentowanego w obrębie systemu eksperckiego. Sądzę, że wypracowane przez Giddensa pojęcie refleksyjności nie wyklucza także podejmowanych przez jednostkę przedsięwzięć związanych z kontestacją istniejącego ładu społecznego i podejmowaniem działań na rzecz jego zmiany. Przeciwnie, podkreśla on, że w związku z rozplywaniem się zewnętrznych ram pozycjonujących jednostkę oraz warunkujących jej wybory i działania skazani jesteśmy na chaos wielorakości opcji, do których możemy się odwołać przy (re)konstruowaniu naszego „ja”. Zauważa on także, choć istotnie być może nie poświęca temu aspektowi refleksyjności wystarczająco wiele uwagi, iż realnym zagrożeniem dla przedsięwzięć refleksyjnych jest logika wolnego rynku. Odwołując się do analiz Zygmunta Baumana (2006) można wskazać na dwa rodzaje takiego zagrożenia: z jednej strony jest to wspomniana wyżej relacja popytu-podaży, która zniechęca jednostkę do poszukiwania wiedzy nie przekładającej się wprost na sukces rynkowy, z drugiej zaś jest to wolnorynkowy konsumeryzm, który niekiedy może prowadzić do postawy sygnowanej hasłem: „Nie myśl! Kupuj!”. W domyśle: nie zastanawiaj się nad tym, dokąd zmierza twoje życie, daj się raczej uwieść producentom, którzy poprowadzą cię za pomocą reklam. Producenci ci, jak zwraca uwagę Michael Parenti (1986), opierają się na strategii „wmówionej niekompetencji”: my wiemy lepiej, czego potrzebujesz i co jest dla ciebie dobre. Jest czymś niezwykle interesującym, że strategia ta jest w gruncie rzeczy wykorzystaniem istniejących już w przestrzeni społecznej mechanizmów wiedzy/władzy funkcjonujących dzięki (o czym także pisze Giddens) wyuczonej postawie zaufania wobec ekspertów – „tych, którzy wiedzą”. Obecnie „tymi, którzy wiedzą” są występujący w reklamach „eksperci”, czyli po prostu aktorzy grający ekspertów. Mamy zatem sytuację, w której mechanizmy wiedzy/władzy działają już tak sprawnie, że powoli wiedza przestaje być konieczna do wywołania określonych skutków procedur wiedzy/władzy, wystarczy bowiem jej markowanie (i markowanie jej skuteczności poprzez pokazywanie „tych, którzy nam zaufali”). Wszystko to sprawia, że wspomniane kompetencje refleksyjne stają się dziś w istocie podstawowym narzędziem obrony przed technikami różnego typu manipulacji, są bowiem źródłem postawy krytycznej wobec wszystkich, którzy przybywają, by oznajmić nam, że znają receptę na nasze szczęście. Jest to tym bardziej istotne, że we współczesnej rzeczywistości w gruncie rzeczy nie mamy możliwości uniknięcia wyborów między produktami, opiniami, receptami na życie, ba, także mitologiami, które oferuje nam współczesny świat. Jak błyskotliwie zauważył to Bauman (2006, s. 113): *w społeczeństwie konsumpcyjnym wszystko jest kwestią wyboru oprócz przymusu dokonywania wyboru*. Oznacza to, że stoimy przed następującą alternatywą: albo nasze postawy, wybory i decyzje oparte są na krytycznej refleksji, albo są wynikiem oddziaływania na nas mechanizmów przemocy. Podstawą owej postawy refleksyjności musi być wiedza, jednak wiedza ta także musi być poddana krytycznej refleksji, gdyż, jak wskazano wyżej, wiedza nie występuje bez skorelowanego z nią pola władzy. Oznacza to, że do budowania strategii oporu potrzebujemy szczególnego rodzaju wiedzy, którą chciałbym określić mianem *wiedzy otwartej*.

Wiedza otwarta, wiedza polilogiczna

Olssen, Codd i O'Neill nie stawiają pytań o to, jakiego rodzaju wiedza ma być podstawą projektowanych przez nich strategii oporu przeciw dominacji dyskursu neoliberal-

nego i przeciwko konsekwencjom owej dominacji. Tymczasem pytanie to musi zostać postawione o tyle, o ile rzeczywiście mamy projektować system radzący sobie z faktem uwikłania wiedzy w relacji władzy. Najprostsza recepta brzmi: odpowiedzią na wiedzę/władzę musi być wiedza/opór, a zatem wiedza, która powstaje w polu strategii sprzeciwu wobec przemocy. Istotnie, analiza dorobku *cultural studies*, w tym studiów *gender*, studiów *queer* czy studiów postkolonialnych, wskazuje, że projektowana już przez Foucaulta strategia „przejmowania dyskursów” może być skuteczna. Jak bowiem pisze Foucault:

[...] dyskursy nie są raz na zawsze poddane władzy lub przeciwko niej obrócone. Złożyć trzeba istnienie złożonej i niestabilnej gry, w której dyskurs stanowić może zarazem instrument i skutek władzy, lecz także przeszkodę, zawadę, punkt oporu i zapowiedź opozycyjnej strategii. Dyskurs przenosi i produkuje władzę; umacnia ją, lecz także podminowuje, naraża, zmiękcza i sprzyja jej tamowaniu (Foucault 2000, s. 91).

Konstruowanie wiedzy/oporu polega na krytycznej analizie dyskursów dominujących poprzez demaskowanie założeń, na których podstawie dyskursy te funkcjonują, a w konsekwencji relacji władzy, w obrębie których powstają. Strategia ta spełniać zatem powinna trzy warunki: powinna być analizą *dekonstrukcyjną*, wykazującą sposób, w jaki relacje władzy blokują poszczególne pojęcia występujące w danym dyskursie, *genealogiczną*, odkrywającą procesy kulturowe, które dany dyskurs powołały do życia oraz świadomie *lokalną*, a zatem podejmującą krytyczną analizę dyskursów ze ściśle określonej pozycji, bez uniwersalizowania owego punktu widzenia. Ten ostatni warunek prowadzi nas do kolejnej konstatacji: wiedza nie może stać się elementem skutecznych strategii oporu o tyle, o ile pozostanie wiedzą zamkniętą, to jest taką, która opiera się na założeniu bezstronności, i która uparczywie odmawia przyznania się do powiązania z relacjami władzy. Uzasadnieniem dla tej tezy niech będzie następujące rozumowanie: prawdą jest, że Michel Foucault twierdzi, iż żaden dyskurs nie jest raz na zawsze poddany władzy (co uzasadnia podejmowanie prób przejmowania dyskursu), ale prawdą jest także, iż twierdzi, że żaden dyskurs nie jest raz na zawsze obrócony przeciwko niej. Odnoszę nieodparte wrażenie, że teoretycy związani z *gender studies* i *queer studies* (do których sam się zaliczam) często nie biorą pod uwagę tej drugiej części twierdzenia Foucaulta; ten sam zarzut jednak dotyczyć może dyskursów antyneoliberalnych. Błogie poczucie konstruowania wiedzy/oporu i płynąca stąd satysfakcja z uczestnictwa w sprawiedliwym przedsięwzięciu osłabia czujność i w ogromnym stopniu uniemożliwia dostrzeżenie momentu, w którym dyskurs oporu zamienia się w dyskurs władzy. Pouczającym przykładem jest tu historia Uniwersytetu w Vincennes pod Paryżem, powołanego do istnienia w burzliwym roku 1968. Zadanie konstruowania wiedzy/oporu podjęte tam zostało z całą stanowczością, główną dewizą kadry nowego uniwersytetu miało stać się następujące hasło: „Musimy doprowadzić do tego, by nauczanie w Vincennes rozwijało refleksję i edukację polityczną w taki sposób, by mogły się one stać podstawą do działania z zewnątrz, w świecie pracy” (Eribon 2005, s. 249). W praktyce oznaczało to niedopuszczanie do pracy na uniwersytecie wszystkich tych, którzy nie prezentowali właściwej linii ideologicznej. Michel Serres w następujący sposób wspomina okres pracy na tej uczelni: „Miałem wrażenie [...] że niejako pogrążam się w atmosferze terroru intelektualnego podobnej do tej, jaką siali stalinieści przy rue d’Ulm” (Eribon 2006, s. 253). Być może jest to przykład skrajny: atmosfera w Paryżu w latach 1968–1969 była rzeczywiście gorąca, ponadto pracownicy nowego uniwersytetu być może odreagowywali represje, które spotykały ich za wierność lewicowym poglądom na „sta-

rych” uniwersytetach. Sądzę jednak, że tego typu mechanizm mniej lub bardziej opresywnego „intelektualnego terroru” – lub po prostu mechanizm hegemonizacji partykularnej perspektywy – będzie odtwarzany wszędzie tam, gdzie obowiązywać będzie zasada głosząca obiektywność jednego i tylko jednego punktu widzenia. Choć zatem intencją może być budowanie wiedzy w polu oporu, to jednak logika zamykania wiedzy prędzej czy później prowadzi do ukształtowania się dyskursu wspierającego jakiegoś typu przemoc. Dowodem innego rodzaju na słuszność tego twierdzenia jest generowanie wykluczeń w obrębie studiów lesbijsko-gejowskich: próba opracowania centralnej dla wiedzy/oporu kategorii *gay identity* okazała się ostatecznie przedsięwzięciem marginalizującym głosy tych, których specyfika doświadczenia nie została w konstruowaniu owej kategorii uwzględniona: okazała się ona oparta na cechach doświadczenia białego homoseksualnego mężczyzny z klasy średniej i nie uwzględniała sytuacji krzyżowania się dwóch lub więcej rodzajów wykluczeń, a zatem np. pozycji lesbijek (wykluczenie heteronormatywne wiąże się tu z doświadczeniem konsekwencji wykluczenia kobiet w społeczeństwie patriarchalnym) czy położenia kolorowych gejów (w tym przypadku na sytuację jednostki dodatkowo wpływają konsekwencje rasizmu) itp. Dyskurs oporu ujawnił się tym samym jako dyskurs władzy. Otóż jestem przekonany, że jedynym sposobem na uniknięcie tej sytuacji jest otwarcie wiedzy, polegające na zaakceptowaniu różnorodności lokalnych punktów widzenia, z jakich konstruowany jest gmach wiedzy. Otwarcie wiedzy może być zrealizowane w formie wysuniętego przeze mnie (por. Kochanowski 2004, s. 152) postulatu polilogiczności wiedzy: uprawiania wiedzy jako wielogłosowej narracji, z której wykluczane są tylko te twierdzenia, których fałszywość została jednoznacznie udowodniona (zgodnie z założeniami teorii falsyfikacji Karla Poppera [2002]). Owa polilogiczność spełnia niezwykle istotną funkcję kontroli i weryfikacji wysuwanych twierdzeń, a zatem gwarantuje rzetelność narracji chcących uchodzić za naukowe: tylko dzięki ścieraniu się odmiennych punktów widzenia możliwe jest nieustanne precyzowanie i udoskonalanie każdego z nich. Otwarcie wiedzy opiera się jednak także na przekonaniu, iż konkurencyjność punktów widzenia nie jest przeszkodą na drodze do budowania rzetelnej wiedzy, ale jej konstytutywnym warunkiem, bowiem każda z owych partykularnych narracji prowadzona jest z odmiennego, lokalnego punktu widzenia, w związku z czym wiedzę tworzy nie tyle każdy z nich z osobna, ile wszystkie one razem. Jeśli podstawowym gestem wiedzy/władzy jest, jak wskazuje Foucault, zmuszanie do milczenia wszystkich głosów poza tym, który ma być głosem wiedzy „wyłącznie prawdziwej” oraz zamknięcie wiedzy, to podstawowym gestem wiedzy/oporu musi być polilogiczność i otwarcie wiedzy.

Wiedza a (radikalna) demokracja

Pojęcie *państwo edukacyjne* jest zwieńczeniem omawianej tu pracy Olssena, Codda, O'Neill. Jak wspominałem wyżej, przeprowadzają oni w swej książce gruntowną krytykę neoliberalizmu oraz negatywnych konsekwencji, jakie, ich zdaniem, przynosi dominacja paradygmatu neoliberalnego w gospodarce, w tym przede wszystkim gwałtownego wzrostu nierówności w skali globalnej i lokalnej. Podkreślając konieczność budowania strategii oporu przeciwko tym negatywnym, ich zdaniem, zjawiskom, piszą:

Alternatywa [wobec Globalizacji II i jej skutków] stworzona zostać musi naszym zdaniem na poziomie państw narodowych. [...] Kluczowy dla stworzenia i podtrzymania silnych form demo-

kracji uczestniczącej jest w naszym przekonaniu demokratyczny system edukacyjny, który jako swoje podstawowe zadanie stawia edukację obywatelską (Olssen, Codd, O'Neill 2004, s. 245).

Podstawowym problemem, jaki sygnalizują nam nowozelandzcy teoretycy jest fakt, iż Globalizacja II jest możliwa przede wszystkim dlatego, że w wyniku wspomnianego wyżej procesu konstruowania konstytucjonalizmu ekonomicznego państwa narodowe utraciły suwerenność w zakresie polityki gospodarczej. Oczywiście, nie można pominąć faktu, że główną przyczyną tego jest udzielanie w kolejnych wyborach przez obywateli poszczególnych państw poparcia dla tych sił politycznych, które po dojściu do władzy ów konstytucjonalizm wspierają, wspierając zarazem neoliberalny globalizm. Jak łatwo się domyślić, Olssen, Codd i O'Neill wskazują na mechanizmy wiedzy/władzy wyjaśniając, że trudno się spodziewać innych postaw wyborczych, jeśli w dyskursie publicznym neoliberalizm jest prezentowany jako jedyny racjonalny pogląd na gospodarkę. Problem zatem nie polega na tym, że obywatele nie mają wiedzy umożliwiającej im ocenę panujących stosunków gospodarczych i weryfikację swoich postaw wyborczych, ale na tym, że implantowano im wiedzę blokującą możliwość dokonania innego wyboru. Oczywiście, najprostsza recepta brzmiałaby: należy zmierzać do tego, aby *przejąć* dyskurs publiczny i wprowadzić do sfery publicznej poglądy antyneoliberalne, a następnie przekonać do nich obywateli – innymi słowy, po prostu skorzystać z narzędzi, jakie oferuje demokracja deliberacyjna. Nie jest to jednak rozwiązanie obiecujące sukces, i to z wielu powodów. Po pierwsze, większość mediów znajduje się w rękach wielkich koncernów, a te w sposób naturalny są zainteresowane podtrzymywaniem ładu neoliberalnego, zatem także w podległych im mediach ład ten prezentowany jest jako rozwiązanie bezalternatywne. Przedarcie się – skuteczne – do opinii publicznej z poglądami sprzeciwiającymi się interesom dominujących kategorii społecznych jest niezwykle trudne. Po drugie, bardzo trudno mianem rozwiązania prodemokratycznego nazwać pomysł sprowadzający się do hasła „wymieśmy wiedzę w główkach ludzi”. Innymi słowy: zastąpmy jedną propagandę inną propagandą, „złą” wiedzę – wiedzą „dobrą”. Demokracja to ustrój, w którym podmiotami władzy są wszyscy obywatele. Zasada rządzenia poprzez manipulację czy intensywną propagandę, za pomocą której grupa lub kategoria dominująca próbuje wymusić na obywatelach jakiegoś rodzaju postawę lub poparcie jakiejś decyzji, nie wydaje mi się możliwa do pogodzenia z pryncypiami demokracji. Czym innym jest natomiast przekonywanie (poprzez prezentowanie argumentów) obywateli, którzy, dysponując zdolnością do oceny owych argumentów, podejmują suwerenną decyzję. Dlatego sądzę, że strategią chroniącą demokrację – i to w moim przekonaniu niezależnie od tego, czy w globalizmie widzi się szansę, czy zagrożenie – jest strategia polegająca na wyposażeniu obywateli w kompetencje, które wyżej nazwałem kompetencjami refleksyjnymi. Autorzy omawianej publikacji oczywiście nie używają takiego pojęcia, piszą zaś o konieczności stworzenia państwa edukacyjnego (*educational state*):

Tylko wtedy, kiedy dysponujemy wspólnotą dysponującą, dzięki posiadanemu wykształceniu, zdolnością głębokiego rozumienia zasad demokracji, możliwe staje się zainicjowanie istotnie efektywnej debaty publicznej, w wyniku której dokonana może zostać znacząca zmiana społeczna. Zatem edukacja dla demokracji obywatelskiej musi być edukacją kładącą wielki nacisk na takie wartości jak otwartość umysłu, zdolność do wsłuchiwania się w różnorodne argumenty, szacunek dla różnorodności postaw i poglądów, uczciwość, rozsądek, szacunek wobec prawdy i zdolność do krytycznej analizy (Olssen, Codd, O'Neill 2004, s. 269).

Nie chodzi zatem, jak się wydaje, o zastąpienie jednej propagandy inną, choć oczywiście w związku z faktem, że państwo decyduje o treściach obecnych w procesie edukacyjnym należy dążyć do tego, by różnorodność opinii objęła także te treści. Chodzi o stawkę znacznie większą: o wykształcenie obywatela, który – rozumiejąc zasady demokracji i zdając sobie sprawę, że od jego postaw rzeczywiście zależy jego los, i który, wyposażony w zdolności krytycznego myślenia, przy zachowaniu postawy szacunku wobec poglądów odmiennych – będzie w stanie podejmować racjonalne, co w tym wypadku oznacza: rzeczywiście zgodne z jego interesem, decyzje wyborcze.

Odchodząc ponownie od analizowanej tu pracy, warto podkreślić, że istotą koncepcji „wiedzy dla demokracji” nie jest walka o „prawdziwą wiedzę”, ale próba konstruowania takiego ładu demokratycznego, w obrębie którego możliwa będzie autentycznie swobodna wymiana poglądów na wszystkie tematy kluczowe dla życia wspólnoty. Chodzi zatem już nie tyle o budowanie społeczeństwa wiedzy (czy też społeczeństwa opartego na wiedzy) – bowiem formuła ta nie gwarantuje rozwiązania wszystkich tu sygnalizowanych ani też wielu innych problemów związanych z przemocą i dominacją – ale o budowanie *społeczeństwa edukacji*, w tym przede wszystkim edukacji obywatelskiej. Chodzi zatem nie tylko o wiedzę, choć oczywiście wiedza nadal pozostaje wartością ośrodkową, ale także o zdolność krytycznej analizy wszelkiej wiedzy, zdolność połączoną ze świadomością tego, że wiedza nie jest wolna od technik władzy, lecz przeciwnie: powstaje w polu władzy i jako taka jest narzędziem służącym osiągnięciu i podtrzymywaniu hegemonii (klasowej, normatywnej, płciowej itp.). Elementem owej edukacji staje się także kształtowanie określonego systemu wartości, zalecającego takie postawy jako szacunek dla różnorodności czy otwartość. Warto to podkreślić: mechanizmy wiedzy/władzy, na co wielokrotnie zwracał uwagę w swoich pracach Michel Foucault, są mechanizmami totalizującymi, ich celem jest standaryzacja postaw i zachowań w taki sposób, aby wszystkie one mieściły się w ramach wyznaczonych normatywem, odtwarzając zaplanowany ład społeczny. Konsekwencją takiej totalizacji (a zarazem także jej przyczyną) jest lęk przed odmiennością: jednostka przyuczona jest do odczuwania intuicyjnego strachu przed Innym / Obcym / Odmiennym i dopatrywania się w jego odmienności zagrożenia dla jej sposobu życia. Wszyscy powinni myśleć, a w konsekwencji postępować tak samo – oto zasada ładu opartego na podobieństwie jednostek. Warunkiem jednak owego współmyślenia jest implantowanie jednostkom tej samej wiedzy i uczynienie jej podstawą ich koncepcji siebie i koncepcji świata. Wiedza ta powstaje w konkretnym układzie społecznym i z tego powodu jest wiedzą uwarunkowaną procedurami mającymi podtrzymywać hegemonię tych kategorii, które w danym układzie dominują (np. mężczyzn, osób heteroseksualnych, osób o białym kolorze skóry itp.). Toteż jednomyślność zawsze jest możliwa wyłącznie za cenę dominacji i opresji. To z tego powodu w systemie głębokiej demokracji lub – za Chantal Mouffe (2005), powiedzmy: radykalnej demokracji – kluczowymi wartościami stają się tolerancja czy otwartość: umożliwia ona przezwyciężenie postawy lękowej przed odmiennością i akceptację różnorodności jako immanentnej cechy przestrzeni społecznej. Tego rodzaju otwarcie umożliwia wysłuchiwanie argumentów płynących z różnych stron, umożliwia zatem jednostce partycypację w wytwarzaniu i transmisji wiedzy polilogicznej i chroni ją zarazem przed jej zablokowaniem w „jedynie słusznym” paradygmacie. Jednym słowem: szacunek dla różnorodności połączony ze świadomością tego, że wiedza zamknięta jest zawsze wie-

dzą/władzą otwiera w przestrzeni społecznej możliwości konstruowania ładu społecznego nie opartego na wykluczeniach, marginalizacji i upośledzeniu.

Poszukując kontekstu dla swojej koncepcji polityki naukowej, Olssen, Codd, O'Neill sięgają po teorię Chantal Mouffe, wskazując, że trafnie zdiagnozowała ona zagrożenia, jakie dla demokracji niesie wiedza/władza objawiająca się tym razem jako „racjonalność sfery publicznej”. Mouffe odkrywa tendencje totalizujące tam, gdzie z pewnością nikt by się nie spodziewał: w obrębie najgłośniejszych filozoficznych projektów liberalnych Johna Rawlsa i Jürgena Habermasa. Twierdzi, iż marzenie obu filozofów o tym, by w wyniku racjonalnej debaty zlikwidować różnice dzielące ludzi, a co za tym idzie wyeliminować niesprawiedliwość i związane z nią konflikty, to w istocie pomysł, który oznacza koniec demokracji i demokratycznej polityki:

Wiara w możliwość całkowitego rozwiązania konfliktów – nawet jeśli traktuje się je jako asymptotyczną realizację regulatywnej idei racjonalnego konsensusu – nie stanowi bynajmniej koniecznego horyzontu projektu demokratycznego, lecz ów projekt wystawia na ryzyko. Iluzja taka w istocie wyraża pośrednio tęsknotę za wewnętrznym pojednaniem i wolnym od pluralizmu społeczeństwem (Mouffe 2005, s. 52).

Stwierdzenie „wolne od pluralizmu” społeczeństwo to eufemizm, w istocie chodzi o tendencje totalizujące, które w doktrynie liberalnej występują na dwa sposoby. Raz wówczas, gdy Rawls bez wahania stwierdza, że wspólnie wypracowana przez racjonalnych obywateli koncepcja sprawiedliwości nie może być – w imię ochrony dobra wspólnego – kontestowana, toteż jeśli jakieś jednostki będą się owej koncepcji sprzeciwiać, należy je do posłuszeństwa zmusić siłą, co jednak nie jest aktem przemocy, ponieważ przymus ten usprawiedliwia działanie rozumu (por. Rawls 1998). Drugi raz zaś wówczas, gdy formułuje warunek „racjonalności” jako warunek progowy uczestnictwa w dyskursie publicznym. Mouffe komentuje tę ideę w następujący sposób:

Zgodnie z deklaracjami Rawlsa [rozdzielenie na pluralizm „prosty” i pluralizm „rozumny”] ma zagwarantować, że konsens co do sprawiedliwości będzie miał moralny charakter, co wykluczy możliwość kompromisu z poglądami „nierozumnymi”, a więc poglądami, które stałyby w sprzeczności z podstawowymi zasadami moralności politycznej. W istocie jednak dzięki temu rozróżnieniu coś, co w istocie jest rozstrzygnięciem politycznym, Rawls może przedstawić jako polityczną konieczność. [...] Innymi słowy rozróżnienie na „rozumność” i „nierozumność” pomaga wytyczyć granicę między doktrynami, które akceptują zasady liberalne oraz doktrynami, które pozostają z nimi w niezgodzie. [...] Przeprowadzając to rozróżnienie, Rawls w rzeczywistości wskazuje, że gdy chodzi o zasady politycznego związku, pluralizm nie jest dopuszczalny i należy wykluczyć koncepcje, które odrzucają zasady liberalizmu (Mouffe 44–45).

Trudno o bardziej czytelny przykład mechanizmu wiedzy/władzy wbudowanego w koncepcję filozoficzno-polityczną. Jest to w istocie projekt osiągnięcia ładu społecznego poprzez uruchomienie procedur totalizacyjnych, mających na celu likwidację pluralizmu i zagwarantowanie hegemonii jednemu paradygmatowi, w tym wypadku liberalizmowi. Interesujący jest tu ponownie mechanizm użycia wiedzy, konceptualizowanej jako racjonalność, do wyeliminowania konkurencyjnych poglądów, i to w obrębie działań określanych jako deliberacja. Racjonalność, która okazuje się po prostu zgodnością z dogmatami liberalnymi, staje się tu swoistą „brzytwą Ockhama”, która uniemożliwia dostęp do deliberacji poglądom nieliberalnym.

Staje się zatem jasne, że perspektywa demokracji deliberacyjnej nie jest perspektywą, w obrębie której Olssen, Codd i O'Neill mogą osadzić swoją ideę państwa edukacyjnego przysposabiającego obywateli do funkcjonowania w warunkach autentycznie zróżnicowanej przestrzeni społecznej, toteż sięgają oni do koncepcji demokracji agonistycznej Mouffe. O ile model deliberacyjny zakłada pewne warunki dostępu do sfery publicznej oraz kryteria mające doprowadzić do wypracowania ostatecznego (niekwestionowalnego) konsensu, o tyle model agonistyczny przyjmuje założenie, iż różnorodność jest nieredukowalną cechą porządku demokratycznego, zaś wszelkie gesty wymazywania ze sfery publicznej głosów uznawanych za nieracjonalne są gestami przemocy, które nie dają się pogodzić z ideą sprawiedliwości. Z tego powodu model agonistyczny zakłada, że spór i konflikt jest stałym elementem demokracji, zaś wszelkie porozumienia mogą być zawierane jedynie tymczasowo oraz muszą być z zasady otwarte na kontestację i przeobrażenia. Jak zatem widać, Mouffe wprowadza tu do sfery politycznej tę samą logikę, którą zasygnalizowałem proponując pojęcie wiedzy otwartej: różnorodność poglądów nie może być postrzegana jako przeszkoda do przewyciężenia przede wszystkim z tego powodu, że można ją przewyciężyć jedynie przemocą: zamykając wiedzę (lub sferę publiczną) i gestem władzy odbierając głos tym, którzy nie spełniają kryterium ustalonego z pozycji hegemonicznej. Zdaniem Olssena, Codd i O'Neill perspektywa radykalnej demokracji stwarza najlepsze warunki do budowy państwa edukacyjnego, którego podstawowym zadaniem stanie się w tej perspektywie przygotowanie obywateli do świadomego uczestnictwa w debacie publicznej i do podejmowania takich decyzji, które będą wyrażały rzeczywiste interesy danej grupy lub kategorii (niesprzeczne z dobrem ogółu). W tak projektowanym państwie opartym na edukacji podstawowym zasobem jednostki nie staje się po prostu wiedza, która okazuje się instancją wymagającą, wbrew ustalonym nawykom, pewnej dozy nieufności, ale stają się nimi – używając mojego określenia – kompetencje refleksyjne, obejmujące, jak wspomniałem, wiedzę otwartą, umiejętność krytycznej analizy argumentów, motywację obywatelską (motywację do uczestnictwa w procedurach demokratycznych i do podejmowania świadomych decyzji), otwartość na różnorodność i, dopowiedzmy teraz, zdolność do kompromisu. Państwo edukacyjne to zatem państwo, które stara się dbać o pomyślność swoich obywateli przygotowując ich do świadomego uczestnictwa w procedurach radykalnej demokracji, dzięki czemu wspólnota jest w stanie wypracowywać takie decyzje, które rzeczywiście służą wszystkim obywatelom, a nie jedynie grupom i kategoriom, którym udało się uzyskać pozycję dominującą.

Literatura

Bauman Z. 2006

Płynna nowoczesność, przekład T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

Bourdieu P., Passeron J.C. 2006

Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania, przekład E. Neyman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Desperak I. 2006

Homofobia, czyli dwugłos o prawach gejów i lesbijek, w: T. Basiuk, D. Ferens, T. Sikora (red.): wsp. M. Lizurej: *Parametry pożądania. Kultura odmieńców wobec homofobii*, Universitas, Kraków.

Eribon D. 2005

Michel Foucault. Biografia, przekład J. Levin, Wydawnictwo KR, Warszawa.

Foucault M. 2000

Historia seksualności, przekład Banasiak, K. Matuszewski, Czytelnik, Warszawa.

Giddens A. 2006

Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności, przekład A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Horbulewicz M. 2007

Emancypacja mniejszości homoseksualnej w Polsce: główne zagadnienia dyskursu publicznego w latach 1989–2004, praca magisterska obroniona w Instytucie Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego, maszynopis w zbiorach autora.

Jayasuriya K. 2001

Globalisation, Sovereignty and the Rule of Law: From Political to Economic Constitutionalism?, „Constellations” (numer specjalny „Globalisation and Law”).

Kealey T. 1996

The Economic Laws of Scientific Research, Macmillan Press, London.

Kochanowski J. 2004

Tożsamość i seksualność jako efekty ujarznienia – wokół koncepcji Michela Foucaulta, w: tegoż: *Fantazmat różnicowany. Socjologiczne studium przemian tożsamości gejów*, Universitas, Kraków 2004.

Kochanowski J. 2006

Ponowoczesne społeczeństwo wiedzy. Kilka uwag porządkujących, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/27.

Mouffe Ch. 2005

Paradoks demokracji, przekład W. Jach, M. Kamińska, A. Orzechowski, wstęp. L. Koczanowicz, red. nauk. A. Orzechowski, L. Rasiński, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej we Wrocławiu, Wrocław.

Olssen M., Codd J., O'Neill A.M. 2004

Education Policy: Globalization, Citizenship and Democracy, Sage Publications, London.

Parneti M. 1986

Inventing Reality: The Politics of the Mass Media, Wadsworth, New York.

Popper R.K. 2001

Logika odkrycia naukowego, przekład U. Niklas, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Rawls J. 1998

Liberalizm polityczny, przekład Cz. Porębski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Spencer M.L., Spencer S.M. 1993

Competence at Work. Models for Superior Performance, John Wiley & Sons, New York.

Śmietana M. 2005

Wizerunek publiczny homoseksualistów w Polsce, w: K. Slany, B. Kowalska, M. Śmietana (red.): *Homoseksualizm. Perspektywa interdyscyplinarna*, Nomos, Kraków.